

MENS & MAATSCHAPPIJ

[www.mensenmaatschappij.nl](http://www.mensenmaatschappij.nl)

Uitgave: Amsterdam University Press

## Onderwijsdifferentiatie en leerlingproblemen in Nederland, 1916-2015

*Review van probleemanalyses, onderzoeken en effecten van beleidsmaatregelen*

Ton Mooij

MEM 91 (3): 235–269

DOI: 10.5117/MEM2016.3.MOOI

### Abstract

***Educational differentiation and student problems in the Netherlands, 1916-2015: Review of problem analyses, research, and effects of policy measures***

This review concentrates on problem analyses and research concerning educational differentiation and student problems carried out in the Netherlands between 1916 and 2015. The goal is to examine systemic educational causes of student achievement and motivation problems, to evaluate educational proposals to reduce these problems, and to check the effects of measures to reduce the problems in school practice. Results demonstrate the existence of four categories of educational differentiation and student problems: 1) age-based differentiation and systemic measures to reduce student problems; 2) age-based differentiation and non-systemic measures to reduce student problems; 3) special education for students with specific educational needs; 4) individualized education in specific schools. Review outcomes indicate a lack of permanent problem reduction in the first three categories in particular. It is suggested to systemically develop 'Optimal Education' for each student.

**Keywords:** educational differentiation, age-based classes, student selection, student achievement and motivation problems, analytic review, 1916-2015

# 1      Inleiding

Het volgen van onderwijs is in Nederland tot en met de 19de eeuw niet algemeen verplicht (Goudswaard, 1981; Nijhof, 1981). Kinderen van welgestelde ouders krijgen veelal hoofdelijk ofwel individueel onderwijs (in Latijnse scholen) en andere kinderen kunnen, indien mogelijk, deelnemen aan ambachtelijke beroepsopleidingen. De ontwikkeling van onderwijs aan een groep of klas leerlingen tegelijk, in een school, begint vanaf circa 1800 en is rijk voorzien van discussies tussen maatschappelijke instellingen en (belangen)groepen of personen die hiervan vóór- of tegenstander zijn. Nijhof (1981) plaatst deze discussies in de context van de vraag naar de juiste onderwijsdifferentiatie. Hierin gaat de aandacht uit naar de bepaling van organisatorische, pedagogische, psychologische of andere maatregelen waarmee in het onderwijs adequaat rekening kan worden gehouden met het ontwikkelingsniveau en de prestatievaardigheid van individuele of ook groepen leerlingen. Nijhof (o.c.) vat de soms felle uiteenzettingen over de gewenste of noodzakelijk geachte differentiatiekenmerken samen en noemt als toenmalige motieven vóór de inrichting van klassikaal onderwijs: het instrueren is economischer; de organisatie en discipline zijn gemakkelijker in te richten; de effectiviteit van de leerkracht neemt toe; het gezamenlijk beleven verdiept de leerlinggevoelens; klassikaal onderwijs is in lijn met de algemene gelijkheid van mensen; en klassikale instructie is beter voor het stimuleren van leerlingen ter voorbereiding op werk in de industrie (p. 13-16). Tevens vermeldt hij als toentertijd geldende bezwaren tegen klassikaal onderwijs: jaarklassen leerlingen worden gevormd op basis van leeftijd terwijl gelijkschakeling van leeftijd en psychische ontwikkeling incorrect is; de veronderstelling van gelijkmatige vooruitgang in alle vakken is onjuist; de idee van gelijke prestatieniveaus en vergelijkbaarheid van cijfers klopt niet; en het is lastig de optimale klassengrootte te bepalen in relatie tot gewenste leereffecten.

In 1901 wordt voor kinderen het volgen van onderwijs in een school wettelijk verplicht en blijken op leeftijd gebaseerde jaarklassen de overhand te hebben verworven. In de jaren twintig en dertig analyseert Kohnstamm (1963; oorspronkelijk 1929) de schoolsituatie en problemen van leerlingen die qua ontwikkelingsniveau en manieren van (kunnen) leren duidelijk afwijken van hun leeftijdgenoten. Degenen die in vergelijking met hun meeste leeftijdgenoten minder kennen of kunnen, bevinden zich duidelijk links op een normaalverdeling van prestatieniveau volgens leeftijd, terwijl de 'vluggeren' zich plaatsen op de meer extreme rechterzijde van deze verdeling. Volgens Kohnstamm (o.c.) komen de kinderen ter

linkerzijde vaker uit 'lagere' maatschappelijke gezinsmilieus; zij hebben een 'lagere gemiddelde rijpheid' of zijn minder voorbereid op het onderwijs en zij worden gekenmerkt door duidelijk meer leerproblemen, minder prestaties, lagere schoolcijfers, meer demotivatie en meer schoolverzuim dan andere leerlingen. Hij spreekt in dit verband over 'sociale' selectie die kan leiden tot voortijdige schooluitval in klas 3 of 4 van de vierjarige 'Volks-school'.

Kohnstamm (o.c.) specificeert ook hoe deze 'negatieve selectie van bepaalde leerlingen' gebeurt via wisselwerkingen tussen enerzijds klassikaal vereiste leerstofniveaus en bijbehorende werk- en beoordelingswijzen, en anderzijds via herkomst- of thuisgebaseerde verschillen in aanvangsniveaus en capaciteiten van de leerlingen in de klas. In een tegelijkertijd plaatsvindende tweede selectievorm worden de 'vluigere en rijpere' leerlingen, rechts in de normaalcurve, tegengehouden ter wille van de 'middelmatige en beneden-normale' leerlingen. De vluigere krijgen een te gering of te laag onderwijsaanbod en worden daarom ook geconfronteerd met prestatie- en motivatieproblemen: zij worden als het ware gedwongen tot onderpresteren. Omdat de leerlingen vanaf het schoolbegin slechts op basis van leeftijd worden geselecteerd en klassikaal gegroepeerd, werken binnenklassikale en binnenschoolse groeps- en leerprocessen in het nadeel van degenen die qua potentie of vorderingen het meest naar beneden of (aanvankelijk) naar boven afwijken van het gemiddelde.

In diezelfde periode initieert Kohnstamm (o.c.) innovatieonderzoeken in scholen waarin wordt geprobeerd deze tweezijdige prestatie- en motivatieproblemen zoveel mogelijk te ondervangen. Dit met behulp van onderwijsdifferentiatie waarin een meer leerlinggerichte, individualiserende schoolaanpak wordt ontwikkeld en in praktijk gebracht. Zijn pogingen tot onderwijsvernieuwing resulteren echter in jarenlange controverses tussen voor- en tegenstanders (zie ook Van der Ploeg, 2014).

In de loop van de 20ste eeuw breidt het aantal jaren leerplicht zich geleidelijk uit, en de onderwijsanalyses van bijvoorbeeld Idenburg (1962), De Groot (1966) en Doornbos (1969) hebben betrekking op het inmiddels ontstane primair onderwijs (PO) en voortgezet onderwijs (VO). Ook deze auteurs zien als belangrijkste onderwijsprobleem dat de leerlingen die ten opzichte van leeftijdgenoten beschikken over aanvankelijk relatief lage schoolse leerpotentie of leercapaciteiten, of aanvankelijk hoge leerpotentie en -capaciteiten, in op leeftijd gebaseerde jaarklassen (te) lage prestaties behalen en worden gedemotiveerd. Eén kenmerkende uiting hiervan is bijvoorbeeld het moeten herhalen van de leerstof van een geheel leerjaar, ofwel het 'zittenblijven in een leerstofjaarklas'. Als maatregel tot de aanpak

van de prestatie- en motivatieproblemen ontwerpt De Groot (o.c.) een geïndividualiseerde leer- en beoordelingssystematiek; Doornbos (o.c.) schetst een onderwijsstructuur met flexibele leerstofblokken waarin het zittenblijven is ondervangen.

Anno 2016 lijkt in Nederland echter géén van de voorstellen tot verbetering van de blijkaar gebrekkige, vooral op indeling van leerlingen naar op leeftijd gebaseerde onderwijsdifferentiatie te zijn gerealiseerd. In een recent overzicht van het Centraal Planbureau presenteren Van Vuuren en Van der Wiel (2015) bijvoorbeeld informatie over de landelijke omvang van zittenblijven in het PO en VO. Het blijkt dat zich hierin, in de loop der jaren, weinig of geen veranderingen hebben voorgedaan. Dit komt ook naar voren in een recent themanummer van *Pedagogische Studiën* dat geheel is gewijd aan zittenblijven. De discussiebijdrage van Meijnen (2013a) draagt de veelzeggende titel: 'Opstaan tegen zittenblijven: Om moe van te worden'. In zijn algemeenheid wordt het functioneren van het Nederlandse onderwijs zeker positief gewaardeerd, maar ook vanuit internationaal perspectief wordt opgemerkt dat de onderwijssystematiek voor leerlingen nog verbetering behoeft (zie Minne, Rensman, Vroomen, & Webink, 2007; Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2016).

Gezien het voortduren van de hierboven aangeduide onderwijsproblematiek en ook de constatering vanuit internationaal perspectief, is er aanleiding om door middel van een review van onderwijspublicaties en onderwijsonderzoeken over de periode 1916 tot en met 2015 te verhelderen wat zich hier precies voordoet en waarom deze problematiek zo weinig lijkt te veranderen. Het gaat hierbij om een analyse van gebruikte varianten van onderwijsdifferentiatie, de mogelijke leerlingproblemen die zich hierbij voordoen, de onderwijs- en beleidsmaatregelen die worden voorgesteld of uitgevoerd om de leerlingproblemen te ondervangen, en de effecten van genomen maatregelen op de aard en omvang van de leerlingproblemen. De review wordt dan gericht op beantwoording van de vraag: *welke varianten van onderwijsdifferentiatie in Nederland in de periode 1916-2015 zijn mogelijk gerelateerd aan specifieke prestatie- en motivatieproblemen bij leerlingen; welke maatregelen tot aanpak van de leerlingproblemen zijn genomen of welke voorstellen voor aanpak zijn gedaan; en wat zijn hiervan de effecten?*

## 2 Onderwijsdifferentiatie en leerlingproblemen

### 2.1 Theoretische begrippen en relaties

Nijhof (1981) definieert 'differentiatie' in het onderwijs als het nemen van 'organisatorische en pedagogische maatregelen (...) waardoor rekening gehouden wordt met zowel het ontwikkelingsniveau en de prestatievaardigheid van individuele en/of groepen leerlingen, als met de interesses en speciale leerbehoeften van leerlingen in relatie tot de aangeboden leerdoelen, leerstof en prestatie-criteria' (p. 24-25). Hij onderscheidt drie typen onderwijsdifferentiatie (p. 25):

- a. interscholair, tussen scholen: het creëren van afzonderlijke schooltypen zoals in het VO;
- b. interklassikaal, tussen klassen: *streaming* (homogene leerlinggroepen conform min of meer gelijke leerprestaties) of *setting* (vakniveaudifferentiatie: per vak min of meer homogene leerlinggroepen);
- c. interne differentiatie: er wordt gedifferentieerd binnen een op leeftijd geselecteerde en ingedeelde leergroep of jaargroep (leeftijdscriterium). Eerst worden leerlingen ingedeeld naar leeftijdsgroepen en vervolgens wordt geprobeerd om, binnen de leeftijdsgroepen, de heterogeniteit tussen leerlingen op te vangen door te variëren naar leerdoelen, leerstofinhouden en methoden: bijvoorbeeld interne differentiatie naar prestatieniveau, tempo of interesse. In dit verband bestaan velerlei modellen (zie verder Nijhof, o.c.).

Onder meer De Groot (1966), Idenburg (1962), Kohnstamm (1963) en Nijhof (1981) onderkennen dat interne differentiatie, via leeftijdssselectie, de variatie in leerrelevante kenmerken tussen leerlingen in groepen kan maximaliseren. Leerkrachten of docenten nemen vaak didactische en soms ook organisatorische maatregelen om leerlingverschillen te ondervangen, maar volgens deze auteurs komen deze maatregelen veelal (te) laat en zijn deze ook te beperkt voor de meest naar beneden of boven van het groepsgemiddelde afwijkende leerlingen.

Belangrijk is hierbij tevens dat de evaluatie of beoordeling van individuele vorderingen of prestaties vooral gebeurt via vergelijking met de gemiddelde niveaus of prestaties per groep of klas, per school, of met landelijke normen. Vanwege het op het groepsgemiddelde afgestemd onderwijsaanbod en de vergelijkende of 'relatieve' beoordeling van de vorderingen of prestaties is steeds sprake van een min of meer gelijkblijvend percentage leerlingen met relatief lage prestaties en onvoldoendes, respectievelijk leerlingen die worden aangezet of gedwongen tot onderpresteren (de 'Wet van

Posthumus'; zie De Groot, 1966). Genoemde auteurs melden dat deze op systeem gebaseerde leerlingproblemen zich uiten in cognitieve leer- en prestatieproblemen, demotivatie, sociale isolatie, zittenblijven, gedwongen onderpresteren en voortijdig schoolverlaten of drop-out. Ook internationaal staat deze relatie tussen onderwijssystematiek en het ontstaan of vergroten van leerlingproblemen reeds geruime tijd in de belangstelling. Zo kaart bijvoorbeeld Gardner (1961) de kern ervan aan in de vraag: hoe combineer je 'gelijk zijn' en 'excellent zijn'? Andere theoriegerichte of praktijkgebaseerde bronnen zijn bijvoorbeeld Arbeitsgruppe Schulforschung (1980); Durkin (1966); Jegge (1976); Laycock (1957); Meijer, Soriano en Watkins (2003); Merrill (2002); en Parkhurst (1922).

De bij interne differentiatie belangrijke wisselwerkingen tussen enerzijds onderwijsaanbod- en beoordelingskenmerken op verschillend niveau (landelijk, school, groep of klas, eventueel subgroepje, en individueel) en anderzijds individuele leerlingkenmerken worden theoretisch gespecificeerd vanuit een multiniveau longitudinaal perspectief (zie bijvoorbeeld Dronkers, 2015; Guldemon, 1994; Luyten, Staman, & Visscher, 2013; Mooij, 1987). De wisselwerkingsprocessen tussen (relatieve) (aanvankelijke) kenmerken van leerlingen en onderwijsaanbod-, beoordelings- en groepskenmerken van groepen of klassen leerlingen, en ook scholen, zijn hier relevant vanwege de mogelijk tegelijk plaatsvindende sociale vergelijkingsprocessen tussen leerlingen binnen groepen/klassen of ook scholen, alsmede de effecten daarvan op individuele schoolloopbanen (Boor-Klip, Segers, Hendrickx, & Cillessen, 2014; Mooij, 1987, 1990). Theoretisch zijn ten minste drie typen vergelijkingsprocessen en -effecten aan de orde:

- a. Een relatief 'goed' presterende leerling kan zich, in vergelijking met andere leerlingen, competent voelen en daarom steeds gemotiveerder worden voor leren; bij een relatief 'slecht' presterende leerling is dit omgekeerd (*big fish little pond-effect*: vgl. Davis, 1966; Guldemon, 1994; Marsh, 1987).
- b. Een goede leerling krijgt vaker dan andere leerlingen rijkere of meer attractieve (leer)omstandigheden aangeboden die hij of zij ook beter kan benutten; daarom presteert deze leerling nog beter; bij een relatief slechte leerling is dit omgekeerd (*Matthew-effect*: vgl. Luyten & Ten Bruggencate, 2011).
- c. Er doet zich een *leeftijdsschokeffect* voor wanneer bijvoorbeeld een cognitief (hoog)begaafde leerling zich in de eerste schoolmaanden van groep 1 vergelijkt met groepsgenoten qua (meta)cognitieve, sociale en emotionele vaardigheden (Mooij, 1991a, 1994). De hoogbegaafde leerling wijkt qua ontwikkelingsniveaus vaak zó ver af van vrijwel alle

andere groepsgenoten dat hij of zij zich geïsoleerd en vervreemd voelt, verwonderd kijkt naar wat de anderen in het lokaal doen, of wordt ingezet als hulpje van de leerkracht. Als het speel-/leeraanbod voor deze leerling niet direct wordt aangepast en hij of zij niet op niveau kan spelen en werken in een subgroepje met ten minste één min of meer vergelijkbare leerling, loopt de hoogbegaafde leerling een grote kans onzeker, sociaal afhankelijk en faalangstig te worden (Fransen, 1988; Mooij, 1991a, 1994, 2010; Span, 1988). Latere probleem- en gedragsanalyse kan dan abusievelijk worden gebaseerd op het individuele symptoomgedrag (zie bij Faber & Steensma, 1995), hetgeen dit symptoomgedrag weer versterkt. Een vergelijkbaar leeftijdsschokeffect kan optreden bij leerlingen die bij schoolaanvang duidelijk minder kennen en kunnen dan leeftijdgenoten (eigen observaties in groepen 1).

Bij deze wisselwerkingen en effecten binnen of tussen leerlinggroepen speelt het landelijke normeringskader wat betreft de inhoud, diagnostiek en beoordeling van leerprestaties steeds een rol (Mooij, 1987, 2013a). In de loop van het PO verkrijgt met name de landelijke Cito-normstelling wat betreft vereist prestatieniveau prioriteit, waardoor een op zich positieve individuele leerontwikkeling minder, of niet (meer) kan worden waargenomen of gehonoreerd. Wanneer dit gebeurt bij een individuele of als individueel bedoelde beoordeling van leervorderingen en -niveaus, is sprake van een 'multiniveau valkuil' omdat slechts een landelijk normniveau als beoordeling wordt gebruikt (*fallacy of the wrong level*; vgl. May, Boe, & Boruch, 2003).

## 2.2 Noodzaak van nadere analyse

Anno 2016 wordt in het Nederlandse PO vrijwel algemeen begonnen met beginselectie en groepsindeling van leerlingen conform leeftijd, gevolgd door een speel-/leer- annex onderwijsaanbod conform een leerstofjaarklassensysteem, met daarbinnen mogelijk enige didactische differentiatie. In het VO wordt de op leeftijd gebaseerde differentiatie voortgezet binnen elk van de verschillende schooltypen die worden gekenmerkt door een min of meer hiërarchische ordening van leerstofniveaus (interscholair differentiatie); binnen scholen kan nog worden gedifferentieerd naar gemiddeld leerlingniveau per klas (interklassikale differentiatie: setting of streaming). Omdat bij de evaluaties of beoordelingen van leerprestaties per klas of per school de wet van Posthumus geldt, manifesteren de hieraan gerelateerde prestatie- en motivatieproblemen van leerlingen zich op landelijk niveau in min of meer gelijkblijvende percentages zittenblijvers binnen een

schooltype, afstromers naar een lager schooltype, opstromers naar een hoger schooltype, of uitval uit het onderwijs (Dronkers, 2015; De Groot, 1966; Mooij, 1979). Hoewel de VO-onderwijsdifferentiatie complexer is dan die in het PO, lijkt de met het PO overeenkomende beoordelingssystematiek in het VO ook aanleiding te geven tot prestatie- en motivatieproblemen bij leerlingen. Nadere analyse van de beschikbare informatie over deze thematiek kan hierin mogelijk meer inzicht verschaffen of ook empirische ondersteuning leveren voor het bestaan of ook de aanpak ervan.

Een tweede argument voor nadere analyse is dat, als de gangbare gebrekkige onderwijsdifferentiatie mede oorzaak kan zijn van genoemde leerlingproblemen, dit in pedagogisch, leerpsychologisch en ook juridisch opzicht niet overeenkomt met de uitgangspunten en doelstelling van het PO zoals omschreven in de wet PO (artikel 10):

- a. Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.
- b. Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden (zie <http://wetten.overheid.nl/BWBR0030280/2016-01-18>).

Een mogelijke inconsistentie tussen deze wetstekst en de feitelijke onderwijspraktijk kan, via nadere analyse, worden onderzocht wat betreft de aard, omvang, oorzaken en empirische effecten van de (mogelijk op systeem gebaseerde) leerlingproblemen.

Ten derde lijkt ook vanuit maatschappelijk kostenperspectief zo'n analyse urgent te zijn. Van Vuuren en Van der Wiel (2015) berekenen dat alleen al het zittenblijven jaarlijks in totaal bijna anderhalf miljard euro kost aan benodigde extra onderwijsuitgaven en gederfde belastinginkomsten. Uitgaande van statistisch normale verdelingen van schoolrelevante leerlingkenmerken per leerjaar, zou het wél gaan benutten van de (aanvankelijke) voorsprong en leersnelheid van 'gedwongen onderpresteerders' ter rechterzijde van de normaalcurve een ongeveer even groot aantal leerjaren kunnen besparen. Anders gesteld: het niet benutten van die potentiële leerjarenopbrengst kost jaarlijks ook nog eens bijna anderhalf miljard euro extra.

Een vierde argument is dat, op basis van zo'n analyse, verantwoord kan worden geschetst welke onderwijsinrichting deze problematiek (deels) zou kunnen ondervangen. Het schiet bijvoorbeeld niet op wanneer, zoals kan



gebeuren in een op leeftijd gebaseerd jaarklassensysteem, de als positief bedoelde maatregelen voor de ene categorie leerlingen extra problemen zouden opleveren bij een andere categorie leerlingen, en omgekeerd. Ook buitenlands onderzoek bevestigt dat een op de praktijk gebaseerde onderwijsaanpak van leerlingproblemen zoals hier bedoeld, kan resulteren in positieve leerlingeffecten: zie bijvoorbeeld Delcourt, Loyd, Cornell en Goldberg (1994); Glasser (1969); Gross (1992); McClarty (2015); Robinson (2004); US Department of Health, Education and Welfare (1973).

### 3 Uitvoering

Vanwege de complexiteit en eigen aard van het Nederlandse onderwijssysteem wordt de aandacht in dit artikel met name gericht op belangrijke Nederlandse onderwijsanalyses en onderzoeken. Omdat longitudinaal inzicht in de ontwikkeling van de onderwijsinrichting en (het ontstaan van) aandacht voor specifieke leerlingproblemen aanvullende informatie kan bieden, wordt een analytisch overzicht geboden van de grote lijn in de onderwijsinrichting en relevante onderwijsonderzoeken met ingang van het werk van Kohnstamm in de jaren twintig van de vorige eeuw (zie par. 1). Object van onderzoek zijn onderwijsdocumenten, onderwijsonderzoeken en resultaten daaruit die belangrijk zijn bij de analyse van het functioneren van het onderwijs als differentiërend en selecterend systeem (vgl. Dronkers, 2015; Mooij, 1979; Peschar, 2005). Het gaat dus niet om eventueel verschillende wijzen waarop leerkrachten of docenten het onderwijs ervaren, hierin functioneren of eventueel mediërend optreden.

Omdat oude(re) publicaties niet systematisch in bibliotheken of digitale *repositories* zijn opgenomen, is gekozen voor de 'sneeuwbalmethode'. Hierbij wordt inhoudelijke of verwijzende informatie in een publicatie of onderzoek benut om eerdere, of andere, relevante informatie over hetzelfde of een gerelateerd onderwerp te verkrijgen en, zo nodig of gewenst, te integreren in de review. Met ingang van publicatiejaar 1916 zijn aldus de meest relevant geachte probleemanalyses, onderzoeksgegevens en (voorstellen tot) onderwijsmaatregelen inclusief hun mogelijke (leerling)effecten verzameld, bestudeerd en qua belang voor de huidige analyse ingeschat. De documenten zijn tevens inhoudelijk en chronologisch geordend. Zo wordt bijvoorbeeld ook inzichtelijk of aandacht voor een bepaald probleemaspect gekoppeld kan zijn aan specifieke maatschappelijke of schoolse omstandigheden of beleidskwesties. Tegelijk wordt helder of het verflauwen van de onderzoeks- of beleidsaandacht voor een probleem-

pect betekent dat het achterliggende onderwijs- of leerlingprobleem zou zijn verminderd of opgelost. De in deze analyse relevant geachte documenten zijn alle opgenomen in de review: zie par. 4 en de referentielijst.

## 4 Resultaten

De analyse heeft inhoudelijk geleid tot een ordening van probleemanalyses, onderzoeken en onderwijsmaatregelen in vier categorieën. De eerste categorie wordt gekenmerkt door een focus op interne onderwijsdifferentiatie in op leeftijd gebaseerde jaarklassen, de daaraan systematisch gerelateerde ofwel op systeem gebaseerde leerlingproblemen en pogingen tot systematische aanpak van deze problemen voor alle in aanmerking komende leerlingen. De tweede categorie betreft ook deze interne differentiatie in jaarklassen, maar is niet gebaseerd op een systematische (probleem)analyse, en de (probleem)aankpak wordt niet systematisch toegesneden op – in principe – alle relevante leerlingen. De derde categorie betreft het speciaal onderwijs dat zich in de loop van de vorige eeuw sterk ontwikkelt en qua invullingen en bijzonderheden nauw samenhangt met de variatie in kenmerken van, en voorschriften voor, het reguliere onderwijs. De vierde categorie tenslotte betreft de informatie en praktijken met betrekking tot individualiserend onderwijs in veelal aparte scholen. Deze vier categorieën en hun onderverdelingen zijn, samengevat:

- 1 In intern gedifferentieerde, op leeftijd gebaseerde jaargroepen en -klassen bestaat een systematische, op systeem gebaseerde analyse ten opzichte van alle (landelijk) in aanmerking komende leerlingen wat betreft oorzaken van prestatie- en motivatieproblemen en de aanpak daarvan via (pogingen tot) ondervanging van 1.1) thuisinvloeden op onderwijskansen; 1.2) zittenblijven; 1.3) gedwongen onderpresteren.
- 2 In intern gedifferentieerde, op leeftijd gebaseerde jaargroepen en klassen bestaat gerichtheid op een niet-systematische ofwel niet voor alle leerlingen geldende probleemaanpak of onderwijsverbetering via het inrichten van: 2.1) onderwijskundige differentiaties; 2.2) kleinschalige schoolontwikkelingen; 2.3) digitale ontwikkelingen.
- 3 In wisselende relatie tot op leeftijd gebaseerde jaargroepen of klassen: het speciaal onderwijs.
- 4 Onderwijsinrichting los van op leeftijd gebaseerde jaargroepen en klassen: 4.1) voorstellen tot individualisering; 4.2) traditionele vernieuwingsscholen.

Tabel 1 geeft een overzicht van deze ordening in relatie tot de tijds-

periode waarin de aandacht ervoor actueel is. De eerste kolom in deze tabel toont de vier (sub)categorieën probleemanalyses, onderzoeken naar of ook (voorstellen voor) onderwijsmaatregelen in verband met gerelateerde prestatie- en motivatieproblemen van leerlingen. De kolommen 2-6 indiceren steeds de globale periode (circa twintig jaar) waarin een bepaald probleemaspect in de belangstelling van onderwijs, onderzoek of onderwijsbeleid komt, of ook weer (voorlopig) verdwijnt. In de navolgende paragrafen 4.1-4.4 wordt elke (sub)categorie nader beschreven en uitgewerkt.

**Tabel 1** Onderwijsdifferentiatie: overzicht van (sub)categorieën probleemanalyses, onderzoeken en onderwijsmaatregelen in relatie tot tijdsperioden van 1916 tot en met 2015

Probleemanalyse, onderzoek, onderwijsmaatregel	Tijdsperiode waarin aandacht bestaat:				
	1916-1935	1936-1955	1956-1975	1976-1995	1996-2015
<i>4.1 In jaarklassen: systematisch probleemgericht</i>					
4.1.1 Thuisinvloeden op onderwijskansen	X		X	X	X
4.1.2 Zittenblijven			X	X	X
4.1.3 Gedwongen onderpresteren				X	X
<i>4.2 In jaarklassen: niet-systematisch probleemgericht</i>					
4.2.1 Onderwijskundige differentiaties			X	X	X
4.2.2 Kleinschalige (school)ontwikkelingen					X
4.2.3 Digitale ontwikkelingen					X
<i>4.3 In relatie tot jaarklassen: speciaal onderwijs</i>				X	X
<i>4.4 Los van jaarklassen</i>					
4.4.1 Voorstellen tot individualisering	X		X		
4.4.2 Traditionele vernieuwingsscholen	X			X	X

Noot. X: In deze periode bestaat voor dit probleemaspect duidelijke aandacht vanuit onderwijs, onderzoek en/of beleid.

## 4.1 Intern gedifferentieerde jaargroepen: systematische analyse en systematische probleemaanpak

### 4.1.1 *Thuisinvloeden op onderwijskansen: sociale selectie*

In aansluiting op de door Kohnstamm (1963) in de jaren twintig onderkende sociale selectie (zie par. 1) en de komst van 'gastarbeiders' in de jaren zestig inclusief de daarop vaak volgende gezinshereniging, gaat in dit laatstgenoemde decennium en daarna veel aandacht uit naar de sociaal-economische en culturele aspecten in de thuisachtergrond van leerlingen en de selectieve invloeden daarvan op hun 'onderwijskansen' en schoolloopbanen in het gangbare reguliere onderwijs (vgl. Meijnen, 1977). Kernpunt van de empirische bewijsvoering in de vele onderzoeken is dat leerlingen met een relatief laag ouderlijk opleidingsniveau, in vergelijking met andere leerlingen, meer (meta)cognitieve, motivationele en sociaal-emotionele problemen ervaren op school; vaker blijven zitten; relatief lagere typen voortgezet onderwijs bezoeken; het onderwijs eerder verlaten; en ook vaker uitvallen zonder diploma (voortijdig schoolverlaten): zie bijvoorbeeld Dronkers (2015), Mooij (1979) en Tesser (1986). De in de jaren twintig door Kohnstamm (1963) gemaakte analyse wat betreft sociale selectie van leerlingen wordt hiermee dus empirisch bevestigd (vgl. par. 1).

Tot aanpak van de sociale selectie en specifieke leerlingeffecten zijn diverse soorten innovatieprojecten ontworpen en uitgevoerd. Een voorbeeld van een eerste innovatievariant is het project 'Onderwijs en sociaal milieu', waarin onderzoekers en scholen in het kleuter- en lager onderwijs de speel- en leerprocessen aanpassen en zowel de ouders als de wijk hierin betrekken (zie voor verdere beschrijving en empirisch onderzoek: Slavenburg, 1978). Een tweede soort regardeert de 'experimenten middenschool'. Deze beogen differentiatie en adaptieve individualisering ter ondervanging van onder meer verschillen in gezinsachtergrond, sekse en leren tussen leerlingen; de concrete schoolaanpak wordt echter beperkt tot de eerste twee jaren VO, hetgeen te weinig is (De Vries, 1986). Een derde soort betreft de pedagogische opvang en onderwijskundige ondersteuning van voortijdige schoolverlaters of leerlingen die dreigen uit te vallen. Een voorbeeld hiervan geeft de beschrijving van veertig jaar 'Kompas' door Bakker (2015); empirisch effectenonderzoek is bij deze projectensoort veelal niet beschikbaar. Ten aanzien van alle drie soorten innovatieprojecten geldt dat de probleemanalyse wel systematische aandacht voor bepaalde doelgroepen leerlingen vraagt, maar dat de uitwerking ervan beperkt blijft tot de onderwijsaanpak per project. De maatregelen tot reductie van prestatie- en mo-

tivatieproblemen bij leerlingen zetten aldus geen blijvende zoden aan de dijk (vgl. ook Meijnen, 2013b).

Een systematische, landelijke innovatie zou hierin verandering kunnen brengen. Landelijk onderwijsbeleid ter extra stimulering van onderwijs voor alle leerlingen met een relatief gering ondersteunende thuisachtergrond komt inderdaad in de jaren zeventig en tachtig van de grond (Dekkers & Meijnen, 2003; Van Kemenade, 1981; Mulder, 1996). Driessen (2013) geeft een overzicht van het sedert 1985 gevoerde landelijke 'onderwijsvoor-rangsbeleid' en de onderzoeksresultaten wat betreft de 'bestrijding van onderwijsachterstanden'. Er is hier sprake van wisselende inhoudelijke accenten in het onderwijsbeleid, met wijzigingen in onderwijsmaatregelen en verschuivingen in operationalisatie van relevante doelgroepen. De beleidsaansturing wordt tijdens het proces geleidelijk aan meer gericht op zeer jonge kinderen en verschuift deels van landelijk naar gemeentelijk niveau (Driessen, 2012; Veen et al., 2013). Driessen (2013) concludeert dat veel onderzoek methodologisch weinig scherp is, maar de allochtone doelgroepen hebben wel een flinke inhaalslag gemaakt. (In deze landelijke onderzoeken wordt veelal statistisch gecontroleerd wat betreft variabelen als geslacht, geboortejaar, opleidingsniveau ouders, afkomst ouders, en ouderbetrokkenheid.)

Ondanks deze vooruitgang staan de allochtone leerlingen volgens Driessen (2013) nog op achterstand ten opzichte van de leerlingen die niet tot de doelgroep behoren; ook is het methodologisch moeilijk aan te tonen dat deze, deels positieve, ontwikkeling op het conto van het onderwijsachterstandenbeleid kan worden geschreven; tegelijk is de autochtone doelgroep er relatief op achteruitgegaan (vgl. ook Algemene Rekenkamer, 2001; Bruggers, Driessen, & Gesthuizen, 2014; Driessen, 2015). Dit blijkbaar gebrek aan een algeheel effect en de tegengestelde ontwikkelingen bij afzonderlijke doelgroepen duiden mijns inziens op 'verschuivingen' tussen leerlingen binnen intern gedifferentieerde jaargroepen: in par. 2.1 is al opgemerkt dat er geen vooruitgang kan worden geboekt wanneer de als positief bedoelde onderwijsmaatregelen voor de ene categorie of doelgroep van leerlingen, vanwege de gebruikte onderwijssystematiek, extra problemen opleveren bij een andere categorie leerlingen.

Aanvullend tonen Roeleveld, Driessen, Ledoux, Cuppen en Meijer (2011) nog aan dat, ondanks het 'doelgroepenbeleid', leerlingen uit thuismilieus met relatief laag opgeleide ouders meer leerpotentieel bezitten en lagere schoolprestaties leveren dan verwacht. Ofwel: de invulling van het onderwijsbeleid in werkelijk effectief onderwijs ter systematische ondervanging van deze vorm van sociale selectie laat na dertig jaar expliciet beleid nog

duidelijk te wensen over. Eén van de redenen hiervoor kan zijn dat dit beleid vooral wordt uitgewerkt in op leeftijd gebaseerde, intern gedifferentieerde jaarklassen.

#### 4.1.2 *Zittenblijven*

Van Vuuren en Van der Wiel (2015) tonen aan dat bijna de helft van alle Nederlandse leerlingen in de schoolloopbaan ten minste één keer blijft zitten, ofwel een geheel leerjaar herhaalt; in internationaal opzicht is dit relatief veel. De percentages zittenblijvers zijn het hoogst aan het begin van het PO en in het jaar voorafgaand aan het eindexamen in het VO. De jaarlijkse extra kosten van zittenblijven in het onderwijs worden berekend op € 500.000.000 (3% van de uitgaven voor PO en VO). De onderzoekers vinden tevens dat, in vergelijking met niet-zittenblijvers, zittenblijvers naast prestatieproblemen tevens sociaal-emotionele problemen ervaren; later hebben zij een relatief geringer (beroeps)inkomen en de overheid int jaarlijks minder belasting- en premie-inkomsten (in totaal € 900.000.000). Van Vuuren en Van der Wiel (o.c.) zien als oorzaken van zittenblijven de gebrekkige differentiatie van de lesstof en de strenge normering gekoppeld aan selectie van leerlingen. Zij zoeken de aanpak in verbetering van de zwakke punten van achterblijvende leerlingen binnen het leerstofjaarklassensysteem. Mogelijkheden hiervoor aan het begin van het PO zijn: intensivering van een voorschools programma; uniformering van de onderwijstijd in groepen 1 en 2 (dit wil zeggen: leerlingen die vier jaar oud worden in de herfst en winter, beginnen na de zomervakantie al in groep 1; dit kan vooral voor allochtone kinderen en kinderen met laagopgeleide ouders positieve effecten opleveren) en individuele scholing door specifiek opgeleide leerkrachten. In het VO zijn dit: het geven van extra aandacht aan probleemvakken en het gangbaarder maken van deelcertificaten.

Ook in andere reviews en onderzoeken blijkt zittenblijven, vooral op de langere termijn, nadelig te zijn voor de schoolprestaties en schoolloopbaan van betrokken leerlingen (Driessen, Doesborgh, Ledoux, Van der Veen & Vergeer, 2003; Driessen, Leest, Mulder, Paas & Verrijt, 2014; Goos et al., 2013; Knipprath, 2013; Luyten et al., 2013). Aanvullend concluderen Goos et al. (2013): 'Verder blijkt dat zittenblijvers een negatieve invloed hebben op de schoolse prestaties van hun nieuwere, jongere, zwakst presterende klasgenoten, terwijl ze de schoolse prestaties van hun leeftijdsgenoten die in een hoger leerjaar zitten, blijkbaar niet (negatief) beïnvloed zouden hebben, mochten ze elk jaar samen met hen zijn overgegaan naar het volgende schooljaar' (p. 26). Reezigt, Swanborn en Vreeburg (2013) en Driessen et

al. (2014) tonen nog aan dat de verschillen tussen scholen in percentages zittenblijvers groot zijn.

In multiniveau onderzoek over zes leerjaren taalonderwijs vinden ook Luyten en Ten Bruggencate (2011) duidelijke verschillen tussen en binnen Nederlandse scholen PO. Scholen waarvan de leerlingen in de lagere groepen relatief lage taalscores verkrijgen, behalen vervolgens in de hogere groepen relatief meer taalwinst dan leerlingen in scholen die in de lagere groepen al relatief hoge taalscores behalen. Ofwel: over de successievelijke leerjaren doet zich bij scholen een egaliserend effect voor, mogelijk omdat de vereiste landelijke (Cito-)eindniveaus eerder in zicht komen bij scholen die hoger zijn gestart. Hier is mijns inziens sprake van wisselwerkingseffecten tussen (landelijke) beoordelingsvariabelen en andere aanbod- en selectieve onderwijsvariabelen op school- en groepsniveau, met doorwerkingen naar individuele leerlingvariabelen (vgl. par. 2.1). Binnen scholen echter, op leerlingniveau, doet zich geen noemenswaardige samenhang voor tussen beginniveau en leerwinst: hier worden individuele leervorderingen waarschijnlijk vergeleken met c.q. gekoppeld aan het gemiddelde groepsniveau en de daarbij behorende voortgang in de groep. Ook dit door Luyten en Ten Bruggencate (2011) gevonden empirische verschijnsel is naar mijn mening te interpreteren vanuit een longitudinaal multiniveau theoretisch kader wat betreft selectieve onderwijs- en leerprocessen. In het onderzoek van genoemde onderzoekers blijkt vervolgens nog dat, individueel gezien, zittenblijvers ofwel vertraagde leerlingen een langzamere groei in taalscore laten zien, terwijl versnelde leerlingen een snellere taalgroei laten zien. Jongens lopen geleidelijk hun achterstand op meisjes in, terwijl leerlingen met hoger opgeleide ouders de stimulerende effecten daarvan blijven ervaren gedurende het gehele basisonderwijs.

#### 4.1.3 *Gedwongen onderpresteren*

Hoewel Kohnstamm (1963) het gedwongen onderpresteren al in de jaren twintig uitgebreid besprak en onderzocht, ontstaat in Nederland pas tegen het einde van de 20ste eeuw bredere aandacht voor deze problematiek (zie ook tabel 1). Hierbij gaat het vooral om de intense, vaak verborgen of ook verkeerd geïnterpreteerde sociale, emotionele, (meta)cognitieve en motivationele problemen die cognitief hoogbegaafde leerlingen (kunnen) ervaren in op leeftijd gebaseerde jaargroepen of klassen (zie Van Boxtel & Roelofs, 1987; Fransen, 1988; Kerpel & Van de Leur, 1988; Mooij, 1991a, 1992; Mooij & Van Berkel, 1989; Span, 1988). Ook wordt geprobeerd bij leerkrachten en docenten meer informatie over deze (aanvankelijk) bovengemiddelde leerlingen en hun prestatie- en motivatieproblematiek in het onder-

wijs te genereren (Van Boxtel, Mönks, Roelofs & Sanders, 1986; Jansen Schoonhoven, Van der Linden, Posthuma de Boer, Span & Van Susante, 1987; Mönks & Span, 1985). Verbetering van het onderwijs wordt leerlinggericht gezocht in identificatie van onderpresterende, cognitief hoogbegaafde leerlingen en in onderwijsdifferentiatie via: verrijking en verdieping; indikking of *compacting* van lesstof; versnelling met één of meer leerjaren; en activiteiten buiten schooltijd (Mönks & Ypenburg, 1987; Mooij, 1991b).

Mooij en Driessen (2008) verrichten secundaire analyse op gegevens van het longitudinaal cohortonderzoek PO (PRIMA) dat is uitgevoerd bij 600 basisscholen en 60.000 leerlingen in groepen 2, 4, 6 en 8. Zij onderzoeken de mogelijke discrepantie tussen intellectuele leerlingcapaciteiten en schools presteren in termen van taal- en rekenvaardigheid. De resultaten tonen dat cognitief hoogbegaafde leerlingen (gedefinieerd als 2,5% in de top van intellectuele capaciteiten) ten opzichte van de overige leerlingen achteruitgaan qua schoolvorderingen in taal en rekenen in de periode groep 2-4. Gebruik van een leerlingvolgsysteem (LVS) en aanwezigheid van een groter aantal leerlingen in de groep hangen samen met deze relatieve achteruitgang; een LVS versterkt waarschijnlijk de leerkrachtconcentratie op het gemiddelde cognitieve niveau in de leerlingengroep, terwijl aanwezigheid van een groter aantal leerlingen de benodigde differentiatie tussen leerlingen lijkt te bemoeilijken. Daarentegen laat het individueel versnellen ofwel een jaar overslaan van een cognitief hoogbegaafde leerling een positief effect zien op de cognitieve schoolvorderingen. De geconstateerde relatieve achteruitgang van aanvankelijk hoogbegaafde leerlingen, dus negatieve of geringe samenhang tussen hun begin- en volgend niveau, past empirisch en theoretisch in het beeld van de door Luyten en Ten Bruggencate (2011) gevonden geringe binnenschoolse samenhang tussen individueel beginniveau en leerwinst (zie par. 4.1.2).

Rond 2000 maakt internationaal vergelijkend onderzoek duidelijk dat Nederlandse laag presterende leerlingen relatief hoog scoren, maar hoog presterende leerlingen relatief laag (Minne et al., 2007; OECD, 2016). In Nederland is de omvang van gedwongen onderpresteren dus mogelijk groter dan in andere landen, hetgeen samen kan hangen met de traditionele Nederlandse cultureel-ideologische afkeer van 'een hoofd boven het maaiveld'. Dit internationale onderzoeksgegeven vergroot echter de beleidsaandacht voor deze soort selectie van leerlingen, en er komt extra financiering beschikbaar voor onderwijs aan 'excellente leerlingen' en onderzoek naar 'excellentie' in het onderwijs. Scholen richten voor hun beste leerlingen, voor enkele uren per week, 'plusgroepen' in; tevens komen speciale scholen voor cognitief hoogbegaafden ('Leonardoscholen') van de grond. In enkele



jaren ontstaan meer dan zeventig van deze Leonardoscholen, waarna deze ontwikkeling organisatorisch implodeert. In het reguliere PO en VO doen zich echter (nog) geen structurele ontwikkelingen ter ondervanging van gedwongen onderpresteren voor (Doolaard & Oudbier, 2010; Kuyper & Van der Werf, 2012; Mooij & Fettelaar, 2010). Wel wordt per 1 september 2015 door het ministerie een 'Beleidsregel versneld vwo en/of verrijkt vwo' ingevoerd: zie <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2015-27367.html>. Deze regel staat toe dat leerlingen het vwo één jaar versneld kunnen doen (door het onderwijsprogramma zodanig te comprimeren dat leerlingen vóór het vierde leerjaar starten met vakken uit het profieldeel).

## 4.2 Intern gedifferentieerde jaargroepen: niet-systematische analyse en probleemaanpak

### 4.2.1 *Onderwijskundige differentiaties*

Conform tabel 1 ontstaat, met name vanaf circa 1970, duidelijk onderwijskundige interesse in onderwijsdifferentiatie en individualisering binnen het jaarklassensysteem. Deze interesse is primair gericht op de onderwijskundige differentiatiemogelijkheden binnen of tussen intern gedifferentieerde jaargroepen en -klassen en wordt niet toegespitst op een bepaalde landelijke probleemaanpak die voor alle in aanmerking komende leerlingen geldt (zoals in par. 4.1). Zo geven Geerligts en Van der Veen (1980), Nijhof (1981) en Nuy (1981) theoretische en praktische uitwerkingen van interne differentiatie in meer algemene zin; Reints en Span (1986) presenteren met name diverse praktijktoepassingen. Daarnaast verrichten Nijhof (1981) en Licht (1982) onderzoek naar effecten van interne differentiatie in respectievelijk het vak Nederlands in het PO en het vak natuurkunde in het VO (mavo, havo, vwo). Terwel, Herfs, Perrenet en Van der Ploeg (1988) onderzoeken het gedifferentieerd werken met subgroepjes leerlingen en vinden wel enige positieve resultaten, maar verankering in de schoolpraktijk blijft uit. Doornbos (1986) becommentarieert de dan gangbare onderwijsanalyses en -onderzoeken en stelt dat dit onderzoek een probleemanalyse ontbeert: het verschijnsel van differentiatie-selectie in het onderwijs zou eerst, zowel wetenschappelijk als maatschappelijk, ter discussie dienen te worden gesteld.

Na circa 2005 ontstaat een vooral onderwijskundig geïnspireerde impuls waarin aandacht wordt gegeven aan planmatige, inhoudelijke of evaluatieve differentiaties met betrekking tot onderwijs en leren. Een voorbeeld is het ondersteunen van het leerkrachtmanagement via door leerkrachten te maken of in te vullen groepsplannen en individuele handelingsplannen

wat betreft min of meer voorgeschreven leerstofvereisten. Hierbij kan desgewenst ook, beter dan vroeger, worden ingeschat wat het netto-effect is van de leerprocessen op school. Dit onderwijskundig handelen wordt geïndiceerd in begrippen als ‘opbrengstgericht werken’ en ‘toegevoegde waarde van de school’ (zie Blok, Ledoux, & Roeleveld, 2015; Dochy & Janssens, 2003; Faber, Visscher, & Schut, 2015; Keuning, Kuhlemeier, Krikhaar, & Scheltinga, 2014; Wijnstra, Ouwens, & Béguin, 2003). Onderwijskundige aandacht kan tevens worden gericht op de ontwikkeling van doorgaande evaluatie of ‘formatieve toetsing’ in de context van opeenvolgende leerstof-eenheden, of op afsluitende of ‘summatieve toetsing’ aan het einde van een leerstofreeks (vgl. Schildkamp et al., 2014; Sluijsmans, Joosten-Ten Brinke, & Van der Vleuten, 2013).

De ontwikkelingen in bovenstaande alinea gebeuren tot nu toe in afzonderlijke projecten. Samenhangende invoering ervan per school vraagt nadrukkelijk ook passende organisatorische en andere veranderingen in scholen (vgl. Deunk, Maslowski, Van Kuijk, & Doolaard, 2015). Ook op de flexibiliteit en kwaliteit van de relaties tussen scholen en schoolbesturen wordt dan een beroep gedaan (vgl. Maslowski, Deunk, Van Kuijk, & Bijlsma, 2015). Niet duidelijk is of brede invoering van deze onderwijskundige differentiaties, bijvoorbeeld via expliciet samenhangend onderwijsbeleid, zal plaatsvinden.

#### 4.2.2 *Kleinschalige (school)ontwikkelingen*

Vooraf sedert 2000 worden, verspreid door Nederland, ook kleinschalige organisatorische of inhoudelijke onderwijsvernieuwingen in scholen ingevoerd. Bijvoorbeeld in de vorm van een groepsindeling van leerlingen naar curricula conform halfjaarlijkse ‘schoolperioden’, of via grote(re) inzet van (deel)curricula waarin Informatie en Communicatie Technologie (ICT) op methoden gebaseerd of ook individualiserend wordt ingezet ter extra ondersteuning van leerlingen op met name taal- en rekengebied (zie bijvoorbeeld <http://www.wittering.nl/>). Deze ontwikkelingen laten echter de op leeftijd gebaseerde jaarklassensystematiek veelal intact.

#### 4.2.3 *Digitale ontwikkelingen*

Daarnaast zijn recent, onder meer via ‘Kennisset’ (<https://www.kennisset.nl/>), op internet gebaseerde databases met globaal geordende spellen, (leer)taken en diverse soorten (leer)activiteiten, opdrachten of extra uitdagingen voor leerlingen beschikbaar gekomen. Deze ontwikkeling maakt het onderwijs voor (bepaalde) leerlingen mogelijk wel leuker of afwisselender, maar school- en curriculum-organisatorisch is hier nauwelijks veran-

dering ten opzichte van het dagelijkse functioneren van het leerstofjaar-klassensysteem. Integendeel zelfs: activiteiten of opgaven in dergelijke databases worden veelal geordend overeenkomstig leeftijdsgroep. Tevens zijn via educatieve uitgeverijen diverse digitalisering van onderwijsprogramma's of schoolmethoden beschikbaar gekomen. Deze ontwikkelingen sluiten in het algemeen nauw aan op de indelingen van leerlingen naar jaar-gebonden leerstofgroepen of -klassen.

### 4.3 In wisselende relatie tot op leeftijd gebaseerde jaargroepen: speciaal onderwijs

Doornbos en Stevens (1987, 1988) presenteren informatie over het geleidelijke ontstaan en functioneren van het 'speciaal onderwijs', bedoeld voor leerlingen met veelal aangeboren psychologische of fysieke beperkingen. Zij stellen dat er pedagogische, ethische en juridische redenen zijn om deze leerlingen 'gelijk(waardig)' aan andere leerlingen te behandelen; tegelijk dienen zij vanwege aangeboren psychologische of fysieke begaafdheidsverschillen verschillend te worden ondersteund in pedagogisch, psychologisch en onderwijskundig opzicht (zie ook Van Haeringen, 1977; Meijer, 2003). Mede om deze reden wordt begin jaren 90 het onderwijsbeleid 'Weer Samen Naar School' (WSNS) ingezet. Dit houdt in dat, na indicatiestelling, een in aanmerking komende leerling recht heeft op een bepaald geldbedrag dat in een school (regulier of speciaal) wordt omgezet in specifieke onderwijssteuning.

Rond 2000 leidt de facilitering van speciaal onderwijs via WSNS tot een aanzienlijke aanwas van aantallen leerlingen en scholen (Smeets & Rispen, 2008). Ook de diagnostisch-didactische grenzen tussen speciaal en regulier onderwijs zijn aan toenemende discussie onderhevig, juist ten aanzien van 'risicoleerlingen' die eerst in het jaarklassensysteem (extra) cognitieve, motivationele en sociaal-emotionele problemen kunnen opdoen en daarom (later) in aanmerking komen voor een indicatie 'speciaal onderwijs' (Brouwers, 2003; Mooij & Smeets, 2009).

Vanwege onder meer diagnostische en financiële redenen (Algemene Rekenkamer, 2005) wordt WSNS van beleidswege omgezet in 'Passend Onderwijs' (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2005). Het doel van de wet 'Passend Onderwijs' is dat alle leerlingen in PO en VO een plek krijgen die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden (zie <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>). Speciaal wordt beoogd leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, te (blijven) integreren in reguliere scholen.

Na invoering van deze wet per 1 augustus 2014 in PO en VO zijn, na één jaar praktijkervaring, de meningen en inzichten onderzocht van 1.668 leerkrachten / docenten, directeuren, interne begeleiders en zorgcoördinatoren in PO, Speciaal (Basis) Onderwijs en VO (Van der Woud & Beliaeva, 2015). De resultaten indiceren dat met name leerkrachten en docenten kritisch zijn over (te) grote leerlingverschillen tijdens de lessen; Passend Onderwijs leidt er volgens hen toe dat 'gewone leerlingen' eerder tekort komen en 'speciale' leerlingen zich moeilijk aanpassen en moeite hebben het tempo bij te houden. De kinderombudsman concludeert dat de uitvoering van de wet Passend Onderwijs na één jaar niet van de grond is gekomen (vgl. Vasterman, 2015).

#### 4.4 Onderwijsinrichting los van op leeftijd gebaseerde jaargroepen of -klassen

##### 4.4.1 *Voorstellen tot individualisering van onderwijs en leren*

In de afgelopen eeuw zijn op wisselende momenten duidelijke voorstellen gedaan ter inrichting van andere onderwijsvormen dan de vooral op leeftijd gebaseerde indeling van leerlingen in jaarklassen (zie tabel 1). Deze voorstellen tot individualisering van het onderwijs hebben vaak wel publieke aandacht gekregen en zijn soms ook in projectvorm uitgewerkt, maar als zodanig niet breed of landelijk in de schoolpraktijk doorgevoerd (zie bijvoorbeeld Kohnstamm in par. 1; Van der Ploeg, 2014). Idenburg (1962) plaatst de op leeftijd gebaseerde leerlingselectie in een expliciet sociologische context. De 'onderwijsongelijkheid' van leerlingen met een relatief lage sociaaleconomische en culturele gezinsachtergrond wordt gecreëerd via de 'maatschappelijk aan standen gebonden' organisatie van, en selectie in, het reguliere onderwijs. Hij wil deze ongelijkheid ondervangen door voor elke leerling optimale ontwikkelingskansen te creëren, zo onafhankelijk mogelijk van de thuisachtergrond. In het verlengde hiervan formuleert Van Gelder (1966) dat het onderwijs gericht moet zijn op de ontplooiing van de creativiteit van elke jonge mens op intellectueel, sociaal en musisch gebied. De voorstellen van Idenburg (o.c.) en Van Gelder (o.c.) worden niet concreet ingevuld of in praktijk gebracht.

De onderwijsanalyse van De Groot (1966) heeft aanvankelijk meer effect. Hij richt zich op het beoordelingsproces van schoolprestaties en daaraan gerelateerde (de)motivatieprocessen van leerlingen in het jaarklassensysteem. Via de vergelijkende beoordeling zijn er altijd 'minst' (slechtst) en 'meest' (best) presterende leerlingen (wet van Posthumus). Degenen die onvoldoende resultaten en cijfers behalen, worden gedemotiveerd terwijl

de leerpotenties van de aanvankelijk meest presterende leerlingen (veel) te weinig worden benut. Hij zoekt verbetering van het functioneren en de motivatie van de 'afwijkende' leerlingen in de individualisering van de onderwijs- en leerprocessen inclusief de individualisering van de beoordeling ervan. In dit verband wordt door de landelijke overheid onder meer het Centraal Instituut voor Toets Ontwikkeling (Cito) ingesteld. Dit instituut ontwikkelt echter, conform de werkwijze van de reguliere onderwijspraktijk in het algemeen, een vooral landelijk vergelijkende systematiek ter genormeerde beoordeling van leerlingprestaties. Dit was zo niet bedoeld door De Groot (1966).

In 'Opstaan tegen het zittenblijven' ziet Doornbos (1969) de organisatie van, en interne differentiatie binnen, het onderwijs als de op systeem gebaseerde oorzaken van veel prestatie- en motivatieproblemen van leerlingen. Zijn voorstel is dit leerstofjaarklassensysteem te vervangen door blokken leerstof die flexibel kunnen worden gestapeld ter realisatie van een schoolloopbaan. Bos (1984) werkt deze aanpak verder uit en betreft deze in een onderzoeksproject dat uiteindelijk niet resulteert in blijvende, brede praktijkveranderingen: zie ook de gegevens over zittenblijven in par. 4.1.2.

#### 4.4.2 *Traditionele vernieuwingsscholen*

Aan het begin van de 20<sup>e</sup> eeuw worden pedagogisch geïnspireerde ideeën over ontwikkelen, leren, school en onderwijs deels ook omgezet in de oprichting van specifieke scholen. In deze zogeheten 'traditionele vernieuwingsscholen' worden onderwijsdifferentiatie en passend leren voor elke leerling vanaf het schoolbegin gebaseerd op de mogelijkheden van een leerling zelf, dus feitelijk en organisatorisch los van een jaarklassensysteem. Nijhof (1981, p. 18-23) informeert in dit verband over de met name pedagogisch gebaseerde onderwijsinrichtingen van Montessori ('Methode Montessori'), Parkhurst ('Dalton Plan'), Washburne ('Winetka Plan', een uitbreiding van Dalton Plan met groepswerk tussen leerlingen), en Petersen ('Jena Plan'). Daarnaast behoort ook de 'Vrije School' (oorspronkelijk ingericht door Steiner) tot de traditionele vernieuwingsscholen. De organisatie en instructiesystematiek van deze scholen is vooral gericht op individualiserend of ook subgroepsgewijs werken, inclusief een relatief grote mate van zelfregulatie of autonomie van leerlingen tijdens de leerprocessen. Deze zelfregulatie wordt verantwoord mogelijk via de *in school voorbereide speel-/leersituaties* waarin leerlingen didactisch en organisatorisch worden gesteund in het zelf uitvoeren van juiste leerprocessen (vgl. Van Dijk, 1990; Lillard, 2012; Mooij, 2013a, 2013b).

Sins en Van der Zee (2015) constateren dat naar het functioneren van

deze traditionele vernieuwingsscholen weinig (effect)onderzoek is verricht. Deze auteurs vermelden wel onderzoek waaruit blijkt dat, in vergelijking met regulier onderwijs, leerlingen in Vrije Scholen en Jena Planscholen cognitief lager scoren, maar hoger scoren qua autonomie, academisch zelfbeeld en relatie met leerkrachten; Montessori-leerlingen in de laagste groepen PO doen het in elk opzicht relatief het beste. Lillard (2012) vermeldt onderzoek waarin blijkt dat, in vergelijking met het reguliere onderwijs en een minder geïmplementeerd Montessori-programma, een betere implementatie van het Montessori-programma tijdens een schooljaar een groter positief effect heeft op leerlingvorderingen. Dit effect doet zich voor onder statistische controle van het opleidingsniveau en inkomen van de ouders en relevante leerkenmerken van leerlingen aan het begin van het schooljaar.

Sins en Van der Zee (2015) doen zelf onderzoek naar leerlingen in de huidige Daltonschole. Zij benutten data van het Cohortonderzoek onderwijsloopbanen (COOL<sup>5-18</sup>) ter analyse van cognitieve en niet-cognitieve prestaties en burgerschapscompetenties van leerlingen in groepen 2, 5 en 8 van reguliere basisscholen versus die van Daltonbasisscholen. In groep 2 blijkt dat, na controle voor leerlingkenmerken (geslacht, geboortjaar, opleidingsniveau ouders, afkomst ouders, en ouderbetrokkenheid), leerlingen in Dalton basisscholen hoger scoren in taal en rekenen dan leerlingen in reguliere scholen. In groepen 5 en 8 echter worden, na controle voor geslacht, geboortjaar, intelligentie, opleidingsniveau ouders, afkomst ouders, en ouderbetrokkenheid, vanwege het schooltype geen verschillen meer gevonden. Leerlingen van groepen 5-8 in scholen met regulier basisonderwijs en die met actueel Daltononderwijs verschillen dus niet van elkaar in belangrijke onderwijsopbrengsten. Informatie over de huidige vormgeving van het Dalton onderwijs (Graafmans, 2002; Van Hennik, 1994; Verhulst, Hendriks, & Manders, 1995) verheldert waarom dit in de groepen 5-8 zo kan zijn: tegenwoordige Daltonschole werken vrijwel conform het jaarklassensysteem en, binnen deze op leeftijd gebaseerde context, voeren leerlingen vooral individueel weektaken uit; leerprestaties worden vooral slechts vergelijkend beoordeeld.

Van der Ploeg (2014) verklaart de toename van het aantal Daltonschole sinds 1985 vanuit de invoering van de wet op het basisonderwijs. Hierin wordt nadruk gelegd op differentiatie en individualisering; een extra schoolengroei sinds 2004 lijkt voort te komen uit de toenemende behoefte van scholen aan profilering. Hij stelt: 'Daltononderwijs is een aantrekkelijk merk. Het klinkt en oogt als vernieuwend en bijzonder, maar gehoorzaamt keurig aan de "grammar of schooling"' (p. 246) (*grammar of schooling* be-

treft kenmerken van het reguliere onderwijs). Het in bovenstaande alinea vermelde onderzoek van Sins en Van der Zee (2015) in groepen 5-8 bevestigt deze assumptie van gelijkschakeling tussen Dalton en regulier onderwijs. Het PO-Montessori onderwijs daarentegen lijkt het oorspronkelijke individualiserende onderwijsconcept (nog) wel te hebben gehandhaafd (eigen observaties in Montessorischolen).

## 5 Discussie

### 5.1 Samenvatting

De onderzoeksvraag betreft de analyse van varianten van onderwijsdifferentiatie die in Nederland in de periode 1916-2015 worden gehanteerd, hun mogelijke relatie met specifieke prestatie- en motivatieproblemen bij leerlingen, de maatregelen die zijn genomen tot aanpak van de leerlingproblemen of ook de voorstellen die in dit verband zijn gedaan, en de effecten van deze maatregelen of voorstellen. De resultaten van een review van relevante probleemanalyses en (beleids)onderzoeken zijn samengevat in tabel 1 en nader besproken in par. 4. Er zijn vier relevante categorieën onderwijsdifferentiatie aangetroffen.

De eerste categorie bevat probleemanalyses en onderzoeken naar intern gedifferentieerde, op leeftijd gebaseerde jaargroepen en klassen waarin aandacht bestaat voor een op systeem gebaseerde analyse wat betreft oorzaken van prestatie- en motivatieproblemen van leerlingen en de aanpak van de problemen via ondervanging van a) thuisinvloeden op onderwijskansen; b) zittenblijven; c) gedwongen onderpresteren. Hier laten met name de landelijke empirische onderzoeken over vele decennia zien dat de extra onderwijs- en beleidsinspanningen ter reductie van de leerlingproblemen geen blijvend effect hebben. Bovendien lijken de groeps- en klasgebaseerde onderwijsaanbodkenmerken en de vergelijkende evaluatie en ook beoordeling van leervorderingen in op leeftijd gebaseerde jaargroepen of -klassen steeds te leiden tot op het gemiddelde gerichte 'evenwicht herstellende aanpassingen': een 'extra' behandeling of onderwijsstimulans voor de ene doelgroep leerlingen leidt tot een relatief nadeel voor een andere doelgroep (vgl. par. 2 en 4.1).

De tweede differentiatie categorie (zie par. 4.2) groepeerde interne differentiatie binnen op leeftijd gebaseerde jaargroepen of klassen waarbij wordt gepoogd de prestatie- en motivatieproblemen bij leerlingen te ondervangen, ofwel via onderwijsverbetering hun interesse in leren te vergroten, met behulp van niet-systematische ofwel niet voor alle in aanmerking



komende leerlingen bedoelde onderwijsinnovaties. Het gaat hier om a) verschillende onderwijskundige differentiaties; b) kleinschalige (school) ontwikkelingen; en c) digitale ontwikkelingen. Hier lijken de recente onderwijskundige differentiaties ter inrichting van opbrengstgericht werken en formatief/summatief toetsen potentieel beloftevol, maar deze activiteiten worden slechts projectgewijs, dus niet in samenhang, en vaak binnen de context van op leeftijd gebaseerde jaargroepen of -klassen ontwikkeld. Het is dan (gezien de egaliserende werking binnen dit systeem en de eerdere pogingen tot innovatie) zeer te betwijfelen of deze ontwikkeling wel echt preventief kan zijn en zich dan ook nog eens landelijk doorzet.

De derde differentiatie categorie betreft het speciaal onderwijs (zie par. 4.3). Dit is nauw gerelateerd aan het geconstateerde problematische functioneren van het reguliere ofwel op leeftijd gebaseerde onderwijs, zoals ook blijkt in de teloorgang van het WSNS-beleid en de opkomst van Passend Onderwijs.

Par. 4.4 gaat, ten slotte, in op voorstellen tot inrichting van individualiserend onderwijs los van het jaarklassensysteem. Sedert begin vorige eeuw zijn in Nederland hiertoe wel herhaaldelijk voorstellen gedaan, maar deze zijn weinig in de schoolpraktijk doorgevoerd. Een uitzondering bestaat in de traditionele vernieuwingsscholen. Het weinige empirische onderzoek indiceert wel positieve leerlingeffecten in het PO-Montessori-onderwijs.

## 5.2 Conclusies

Aan de hand van de informatie in par. 4.1-4.4 en tabel 1 kan, ten eerste, worden geconcludeerd dat de rond 1900 al gesignaleerde prestatie- en motivatieproblemen van leerlingen in het op leeftijd gebaseerde onderwijssysteem in de loop van de 20ste eeuw meer en meer empirisch worden bevestigd. Ook de in de jaren twintig door Kohnstamm (1963) opgemerkte problemen van gedwongen onderpresteerders verkrijgen in de loop van de 20ste eeuw brede empirische steun.

Tabel 1 demonstreert, ten tweede, dat het op leeftijd gebaseerde jaargroepensysteem met name sinds circa 1976 wordt gekenmerkt door steeds meer leerlingproblemen respectievelijk nodig geachte onderwijsdifferentiaties. Deze ontwikkeling illustreert dat het werk voor leerkrachten en docenten in feite steeds complexer is geworden, terwijl tegelijk in de paragrafen 4.1-4.3 naar voren komt dat de feitelijke problemen voor met name de risicoleerlingen niet zijn afgenomen. Ondanks alle extra inzet lijkt sprake van systematisch te late én ook onvolledige of onvoldoende interne onderwijsdifferentiatie, waardoor in het bijzonder de aanvankelijk relatief minst én de relatief meest presterende leerlingen in elke groep of klas de



grootste kans lopen op sociale en emotionele isolatie, het ervaren van (meta)cognitieve leerproblemen, demotivatatie, lastig of storend gedrag, zittenblijven en het verlaten van de school zonder diploma.

De hierop aansluitende derde conclusie is dat de belangrijkste reden voor het ontbreken van positieve leerlingeffecten ligt in de aard van het gangbare, leeftijdgebonden jaarklassensysteem. Het pas na binnenkomst in school verhelderen van voor school relevante leerlingkenmerken en het pas na getoond probleemgedrag aanbieden van extra interne differentiatie in ontwikkelings- en leerprocessen biedt wel enig soelaas, maar naarmate dit bij bepaalde (categorieën) leerlingen succes oplevert zullen andere (categorieën) leerlingen, via de op het gemiddelde afgestemde aanbod- en evaluatie- en vergelijkende beoordelingskenmerken, op hun beurt weer minder succes (kunnen) ervaren. Méér aandacht voor leerlingproblemen in het jaarklassensysteem vergroot dus wel het aantal probleemcategorieën leerlingen, vraagt extra onderwijsinspanningen van leerkrachten en docenten en vereist ook extra geld (bijna drie miljard euro per jaar voor alleen al zittenblijven en gedwongen onderpresteren: zie par. 2.2), maar levert volgens de verrichte onderzoeken niet blijvend iets op. Het is uitdrukkelijk zelfs de vraag of dit – binnen dit systeem – wel mogelijk is.

Ten vierde. In par. 2.2 zijn de pedagogische, leerpsychologische en juridische uitgangspunten en doelstelling van het onderwijs in de wet PO aan de orde geweest. In de wetgeving is sprake van een voor leerlingen in te richten ononderbroken ontwikkelingsproces op emotioneel, verstandelijk, creatief, sociaal, cultureel, en lichamelijk gebied. Gezien de huidige bevindingen kan worden gesteld dat de in Nederland meest gebruikte systematiek voor onderwijsdifferentiatie blijkbaar onvoldoende overeenstemt met deze wetgeving.

Opvallend is, ten vijfde, dat de leeftijdsnorm met betrekking tot jaargroepen of -klassen niet met adequaat Nederlands onderwijsproces- en effectenonderzoek is verantwoord (vgl. ook par. 4.4.2). Onderwijsonderzoek gebeurt uitsluitend in scholen met het reguliere jaarklassensysteem, hetgeen echte controle op de effectiviteit ervan in vergelijking met andere normstellingen of -werkwijzen uitsluit (vgl. Bosker, Creemers, & Stringfield, 1999; Creemers & Kyriakides, 2006; Gerritsen, Plug, & Webbink, 2014; Scheerens & Creemers, 1999).

Na bespreking van de voor- en nadelen van interne differentiatie stelt Nijhof (1981): 'Wij zijn van mening dat interne differentiatie in de Nederlandse situatie voorlopig de beste oplossing betekent voor de problematiek van het jaarklassensysteem' (p. 52). Nu, 35 jaar later, laten velerlei onderzoeken zien dat deze jaarklassenproblematiek, ondanks alle inspanningen

ter reductie van de bijbehorende leerlingproblemen, niet aantoonbaar is gereduceerd. De zesde conclusie luidt dan dat echte preventie van de systeemgebonden leerlingproblemen of ook adequate interne differentiatie binnen dit jaarklassensysteem niet mogelijk blijkt en dat zoiets, in dit systeem, feitelijk samenvalt met het willen verrichten van Sisyfusarbeid.

Een zevende conclusie volgt direct hieruit: als men nog verbetervoorstellen wil doen ter ondervanging van aan het jaarklassensysteem inherente selectie- en leerlingproblemen, dient men tegelijk aan te geven hoe latere evenwicht herstellende effecten in dit systeem efficiënt en effectief worden ondervangen. Dit geldt ook ten aanzien van de voorstellen ter reductie van zittenblijven zoals gedaan door Van Vuuren en Van der Wiel (2015; zie par. 4.1.2). Ook wat betreft het 'nieuwe' Passend Onderwijs is dit vereist. Dit onderwijs wordt expliciet gericht op inpassing van 'speciale' of 'afwijkende' leerlingen in het reguliere jaarklassensysteem. Gezien de in de review vermelde resultaten en conclusies kunnen de verwachtingen hierover, zacht uitgedrukt, niet hooggespannen zijn. De eerste werkervaringen met Passend Onderwijs (zie par. 4.3) illustreren deze niet-optimistische verwachtingen. Ditzelfde is aan de orde bij het recent gelanceerde plan van het Platform Onderwijs 2032 (2016). Dit Platform formuleert wel de in scholen vaak gebruikte globale onderwijs- en ontwikkelingsdoelen, maar mist een probleemanalyse (vgl. Doornbos, 1986) en daarmee tevens de benodigde diagnostisch-psychometrische scherpste en didactisch-organisatorische onderbouwing om echte onderwijsverbetering te kunnen realiseren. Ook hier zal het uiteindelijke resultaat het al bestaande jaarklassensysteem met zijn leerlingproblemen blijven weerspiegelen (tenzij het plan wordt aangepast, bijvoorbeeld conform de aanbevelingen zoals gedaan in par. 5.4).

### 5.3 Beperkingen van de review

Een review zoals hier uitgevoerd kent diverse beperkingen. Ten eerste kan de sneeuwbalmethode leiden tot bepaalde omissies of niet geheel adequate perspectieven op onderzoeken of de uitkomsten daarvan. Daarvan lijkt hier echter weinig sprake te kunnen zijn gezien de variatie in gehanteerde bronnen (zie de referentielijst) en de consistentie in de onderzoeksresultaten wat betreft het functioneren van het op leeftijd gebaseerde onderwijs in de afgelopen eeuw. Ook vanuit internationaal perspectief wordt deze consistentie in Nederlandse systeemkenmerken en leerlingproblemen waargenomen (zie bijvoorbeeld Minne et al. (2007) en de informatie van de OECD (2016)).

Een tweede mogelijke beperking is dat de verschillende soorten onder-

wijsdifferentiatie (interscholair, interklassikaal, intern: zie par. 2.1) en hun consequenties voor specifieke prestatie- en motivatieproblemen van leerlingen in het verrichte onderzoek veelal niet goed onderscheiden zijn. Tevens zijn sociale-vergelijkingsprocessen en hun mogelijke effecten (zie par. 2.1) vrijwel niet in Nederlands onderzoek opgenomen, waardoor enkele van de bij interne differentiatie belangrijke wisselwerkingsprocessen tussen multiniveau onderwijskenmerken en leerlingkenmerken niet worden gespecificeerd en niet empirisch gecontroleerd. Desondanks zijn de in par. 4.1-4.4 vermelde onderzoeken en resultaten daaruit in het algemeen voldoende expliciet en eenduidig wat betreft de relatie tussen specifieke onderwijskenmerken en het al dan niet optreden van bepaalde prestatie- en motivatieproblemen bij leerlingen.

Een derde beperking is dat gebruik moest worden gemaakt van bestaande publicaties en onderzoeken wat betreft de wijzen waarop in Nederland pogingen zijn gedaan het onderwijs te vernieuwen. Deze pogingen zijn, zo is gebleken, veelal beperkt tot maatregelen binnen de systematiek van op leeftijd gebaseerde jaargroepen of -klassen (vgl. par. 4.1-4.4 en tabel 1). Hierdoor zijn niet alle mogelijkheden benut tot effectieve onderwijsverbetering of -innovatie ter reductie van prestatie- en motivatieproblemen bij leerlingen. De huidige review fundeert in dit opzicht de volgende aanbevelingen.

#### 5.4 Naar adequate onderwijsondersteuning voor elke leerling

Een eerste aanbeveling in dit verband betreft de adequate ondersteuning van jonge kinderen tijdens de voor- en vroegschoolse educatie, dus in peuterspeelzalen, kinderopvang en rond de schoolintrede in groep 1 PO. In longitudinaal onderzoek bij 966 (bijna) vierjarige kinderen is gebleken dat zij dan al enkele jaren uiteenlopen qua leerpsychologisch relevante ontwikkelingsniveaus (Mooij & Smeets, 1997). In de kinderopvang en direct vanaf begin groep 1 is voor elk kind dus een passende, adequate onderbouwing en voorbereide inrichting van de speel- en leerdifferentiatie nodig. Dit kan als volgt gebeuren:

- 1 Vóór en rond de schoolintrede schatten peuterspeelzaal of kinderopvang, ouders en groepsleerkracht de onderwijsrelevante beginkenmerken van elk kind in; zij hebben ook overleg hierover (een voorbeeld van een wetenschappelijk gecontroleerde instrumentatie en praktijkprocedure is te vinden bij Mooij, 2000, 2010).
- 2 In aansluiting bij de beginkenmerken wordt de ontwikkeling van elke individuele leerling, in groepsverband, continu ondersteund via doorlopende, voorbereide speel-/leerprocessen. De indeling in groepsver-

band kan dan (mede) worden gebaseerd op de kenmerken van de al aanwezige leerlingen en de didactisch-organisatorische mogelijkheden en keuzen van de school. Hierbij zal meespelen dat een keuze voor slechts leeftijd als indelingscriterium tegelijk óók een keuze is voor de meest complexe ofwel moeilijkste (interne) differentiatievorm.

Een tweede aanbeveling sluit aan bij onder meer Parkhurst (1922), Kohnstamm (1963), De Groot (1966), Idenburg (1962), Doornbos (1969), Nijhof (1981) en Doornbos en Stevens (1987). Deze is dat de kern van optimaliserende onderwijsondersteuning voor elke leerling ligt in het steeds tijdig aanbieden of beschikbaar stellen van didactisch juist gekozen of voorbereide speel-/leerstof, op de juiste niveaus en via de juiste werkwijzen. Een en ander vereist ook consistente relaties tussen landelijke kerndoelen en de al dan niet digitale speel- en leerstof. Tevens zijn passende didactische werkwijzen inclusief juiste diagnostiek en stimulerende beoordeling vereist (vgl. ook Brouwers, 2003). Duidelijk is dat ontwikkeling hiervan vraagt om systematische, langdurige samenwerking tussen onderwijsbeleid, onderwijspraktijk, onderzoek en andere partners. Doel daarvan is het realiseren van preventieve, adequaat stimulerende leerprocessen bij, en ook leer-effecten voor, elke leerling (in groepsverband).

Een derde aanbeveling is dat bij de onderwijsinrichting inclusief evaluatie dan wel beoordeling onderscheid wordt gemaakt naar individueel niveau, groep(je)s- of klasniveau, schoolniveau, en landelijk niveau. Essentieel hierin zijn:

- 1 tenminste *dubbele diagnostiek* (individueel-longitudinaal én landelijk norm- of leeftijdgebaseerd);
- 2 mogelijkheid tot integratie van schooleigen curricula of leerstof, leeractiviteiten en evaluaties (mede ter invulling van de in Nederland wettelijk geregelde 'vrijheid van onderwijs').

Het uiteindelijke doel is de inrichting van 'Optimaliserend Onderwijs' waarin elke leerling, van het begin tot en met het (voorlopige) eind van zijn of haar schoolloopbaan, aantoonbaar continu en relatief optimaal wordt ondersteund in de belangrijke ontwikkelings- en leerprocessen. 'Relatief optimaal' wil zeggen: de leerlingontwikkeling wordt individueel en groepsgebaseerd zó ingericht dat de speel- en leerprocessen voor elke leerling in de groep of klas, en die van de gehele groep of klas, doorlopend stimuleren tot evenwichtige, maximaal mogelijke ontwikkelings- en leer-effecten. Omdat de al bij de schoolaanvang 'ongelijke' leerlingen op verantwoorde wijzen 'ongelijk onderwijs' verkrijgen, in principe los van leeftijd,

zullen aldus 'gelijke onderwijskansen' worden gerealiseerd in school. Hierdoor zal tevens de (onnodige) extra werkdruk van leerkrachten en docenten kunnen verminderen (vgl. Adriaens, Van Grinsven, Van der Woud, & Westerik, 2016). Bovendien kan de werkelijke kwaliteitsbijdrage van scholen aan de gehele schoolloopbaan van leerlingen, beter dan nu gebeurt, worden bepaald (Mooij, Roeleveld, Fettelaar, & Ledoux, 2012).

Er is enige empirische evidentie ter ondersteuning van een dergelijke inrichting van Optimaliserend Onderwijs. Ten eerste is recentelijk bij tweejarige kinderen met een taalachterstand een op deze groep afgestemd taalprogramma uitgevoerd (vgl. Vasterman, 2016). Na vier jaar speciale taalondersteuning blijken deze kinderen, in vergelijking met andere kinderen, ongeveer de helft van hun taalachterstand te hebben ingelopen. Dit illustreert dat een op dubbele diagnostiek gebaseerde onderwijsdifferentiatie effectief is en continuering zou behoeven. Ten tweede zijn in het PO, samen met leerkrachten en directies, eerste praktijkonderzoeken doorgevoerd ter ontwikkeling van Optimaliserend Onderwijs (Mooij, 2007, 2010, 2013b; Mooij, Haverkort, & De Kleijne, 2013). Ten derde informeert Jorritsma (2016) over de inrichting van 'gepersonaliseerd leren' in het Picasso Lyceum in Zoetermeer. De in deze schoolpraktijk gebruikte flexibele inhoudelijke en vormgevingsaspecten komen dicht in de buurt van Optimaliserend Onderwijs.

Bij de verdere uitwerking en invoering van dit of een vergelijkbaar onderwijsontwerp in scholen PO en VO dienen ook de verantwoordelijke instanties (Tweede Kamer en ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) te worden betrokken. Deze kunnen, samen met andere onderwijsinstanties en betrokkenen, een principiële keuze maken voor het samen ontwikkelen en beproeven van aantoonbaar beter onderwijs, met een constructievere selectiefunctie voor 'risicoleerlingen' dan mogelijk is in het op leeftijd gebaseerde jaarklassensysteem. Bij deze keuze dient tevens te worden beseft dat Optimaliserend Onderwijs het mogelijk maakt de geldende wetgeving PO in scholen te handhaven (zie par. 2.2 en 5.2). De theoretische kenmerken, praktijkkenmerken en verdere stappen ter ontwikkeling van Optimaliserend Onderwijs worden verantwoord en uitgewerkt in een artikel dat verschijnt in oktober 2016 (Mooij, 2016).

## Referenties

- Adriaens, A., Grinsven, V. van, Woud, L. van der, & Westerik, H. (2016). *Werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek in samenwerking met het journalistieke onderzoeksprogramma De Monitor (KRO-NCRV). Opgehaald op 11 februari 2016, van <http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/01/Rapportage-Werkdruk-Leerkrachten-PO-8-januari-2016-1.pdf>
- Algemene Rekenkamer (2001). *Bestrijding van onderwijsachterstanden*. Den Haag: Auteur.
- Algemene Rekenkamer (2005). *Weer samen naar school. Zorgleerlingen in het basisonderwijs*. Den Haag: Sdu.
- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980). *Leistung und Versagen*. München: Juventa.
- Bakker, H. (2015). *Kompas 40. Van opvang naar onderwijs*. Breda: Tessenderlandt/Oomen.
- Blok, H., Ledoux, G., & Roeleveld, J. (2015). Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: een effectieve weg naar onderwijsverbetering? *Pedagogische Studiën*, 92, 167-178.
- Boor-Klip, H.J., Segers, E., Hendrickx, M.M.H.G., & Cillessen, A.H.N. (2014). Beleving van de peer context in de klas: samenhang met sociaal functioneren, academisch functioneren en zelfbeeld. *Pedagogische Studiën*, 91, 288-301.
- Bos, D.J. (1984). *Blijven zitten met zittenblijven?* Harlingen: Flevo-druk.
- Bosker, R.J., Creemers, B.P.M., & Stringfield, S. (Eds.) (1999). *Enhancing educational excellence, equity and efficiency*. Dordrecht: Kluwer.
- Boxtel, H.W. van, Mönks, F.J., Roelofs, J.J.W., & Sanders, M.P.M. (1986). *De identificatie van begaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs en een beschrijving van hun situatie (delen I en II)*. Nijmegen: Hoogveld Instituut & Katholieke Universiteit.
- Boxtel, H. van, & Roelofs, J. (1987). De hordenloop van de begaafde onderpresteerder. *Didaktief*, 17 (3), 10-13.
- Brouwers, G.W. (2003). Zogenaamde classificerende diagnostiek als opmaat naar bureaucratie en gesjoemel. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 396-398.
- Bruggers, I., Driessen, G., & Gesthuizen, M. (2014). Voor- en vroegschoolse voorzieningen, effectief of niet? De samenhang tussen deelname aan voor- en vroegschoolse voorzieningen en de taal- en rekenprestaties van leerlingen op de korte en langere termijn. *Mens en Maatschappij*, 89(2), 117-150.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 347-366.
- Davis, J.A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *The American Journal of Sociology*, 40, 1-10.
- Dekkers, H., & Meijnen, W. (2003). Onderwijs in de maatschappelijke context. In N. Verloop & J. Lowyck (red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 14-61). Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Delcourt, M.A.B., Loyd, B.H., Cornell, D.G., & Goldberg, M.D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes (Research Monograph 94108)*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Deunk, M.I., Maslowski, R., Kuijk, M.F. van, & Doolaard, S. (2015). *Scholen in verandering*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, GION.
- Dijk, R. van (red.) (1990). *Voortgezet Montessori onderwijs: theorie en praktijk*. Nijmegen: Bandijk Boeken.
- Dochy, F., & Janssens, S. (2003). Evaluatie en assessment. In N. Verloop & J. Lowyck (red.),

- Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 374-411). Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K. (1986). Differentiatie in onderzoek. In A. Reints & P. Span (red.), *Differentiatie in het onderwijs* (pp. 183-190). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (red.) (1987). *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (1988). *De groei van het speciaal onderwijs. Beeldvorming over beleid en praktijk*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Driessen, G. (2012). *Variatie in Voor- en Vroegschoolse Educatie. Een onderzoek naar de uiteenlopende wijzen waarop in gemeenten vorm wordt gegeven aan VVE*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden. Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Driessen, G. (2015). De wankel empirische basis van het onderwijsachterstandenbeleid. *Mens en Maatschappij*, 90(3), 221-243.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Veen, I. van der, & Vergeer, M. (2003). *Sociale integratie in het primair onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: Kohnstamm Instituut / Radboud Universiteit, ITS.
- Driessen, G., Leest, B., Mulder, L., Paas, T., & Verrijt, T. (2014). *Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: een probleem?* Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Dronkers, J. (2015). In wiens voordeel werkt selectie aan het begin van het voortgezet onderwijs? *Mens en Maatschappij*, 90(1), 5-24.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Faber, J.M., Visscher, A.J., & Schut, W.G.C. (2015). *Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: competenties, uitvoering en resultaten*. Enschedé: Universiteit Twente, BMS.
- Faber, S.E.K., & Steensma, H.Y. (1995). *Wat doen we eraan?* Baarn: Intro.
- Fransen, G. (1988). Het verhaal van Jan, een hoogbegaafd kind. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 101-110.
- Gardner, J.W. (1961). *Excellence. Can we be equal and excellent too?* New York: Harper.
- Geerligts, T., & Veen, T. van der (1980). *Lesgeven. Interne differentiatie in de praktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Gelder, L. van (1966). Problemen bij systeemveranderingen in het onderwijs. *Paedagogische Studiën*, 43, 337-346.
- Gerritsen, S., Plug, E., & Webbink, D. (2014). *Teacher quality and student achievement: Evidence from a Dutch sample of twins*. The Hague, The Netherlands: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.
- Goos, M., Belfi, B., Fraine, B. de, Damme, J. van, Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: een systematische literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 90, 17-30.
- Goudswaard, N.B. (1981). *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Graafmans, P. (2002). *Professionalisering Nederlandse Dalton Vereniging: van professionele bureaucratie naar lerende organisatie*. Tilburg: Universiteit van Tilburg, Tilburg Institute of Advanced Studies.
- Groot, A.D. de (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.



- Gross, M.U.M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36, 91-99.
- Guldemond, H. (1994). *Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele leerprestaties*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Haeringen, H. van (1977). *Macht en onmacht van het individualiserend (beroeps)onderwijs*. Burgh-Haamstede: Auteur.
- Hennik, D.J. van (1994). Het project begaafdheidsverschillen en onderwijsaanbod. In P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylén (red.), *Actief en zelfstandig studeren in de tweede fase* (pp. 61-71). Tilburg: MesoConsult.
- Idenburg, P.J. (1962). Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen. *Pedagogische Studiën*, 39, 434-453.
- Jansen Schoonhoven, A., Linden, J. van der, Posthuma de Boer, M., Span, P., & Susante, M. van (1987). *Hoogbegaafde leerlingen*. 's-Gravenhage: SVO.
- Jegge, J. (1976). *Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit 'Schulversagern'*. München: Kösel.
- Jorritsma, E. (2016, 8 juni). 90 kinderen in een les? Soms kan dat prima. Interview met Richard de Boef. *NRC Handelsblad*, p. 7.
- Kemenade, J.A. van (red.) (1981). *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kerpel, L., & Leur, J. van de (1988). Voorschools lezen: een institutioneel probleem. *Mededelingen dr. Binet-stichting*, nr. 31, 14-16.
- Keuning, J., Kuhlmeier, H., Krikhaar, E., & Scheltinga, F. (2014). *Gericht werken aan opbrengsten in taal- en leesonderwijs: Een systematische review naar toetsvormen*. Arnhem/Nijmegen: Cito / Expertisecentrum Nederlands.
- Knipprath, H. (2013). Langetermijneffecten van zittenblijven en afstromen op opleidingsniveau, participatie in levenslang leren en de beroeps carrière. *Pedagogische Studiën*, 90, 74-88.
- Kohnstamm, P. (1963). *Persoonlijkheid in wording* (4de druk). Haarlem: Tjeenk Willink.
- Kuyper, H., & Werf, G. van der (2012). *Excellente leerlingen in het voortgezet onderwijs. Schoolloopbanen, risicofactoren en keuzen*. Groningen: GION.
- Laycock, S.R. (1957). *Gifted children: a handbook for the classroom teacher*. Toronto: Copp-Clark.
- Licht, P. (1982). *Differentiatie binnen klasverband voor natuurkunde. Een onderzoek in de leerjaren 3 HAVO-VWO en 2 MAVO-HAVO-VWO*. Dissertatie. Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Lillard, A.S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50, 379-401.
- Luyten, H., & Bruggencate, G. ten (2011). The presence of Matthew effects in Dutch Primary Education. Development of language skills over a six-year period. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 444-458.
- Luyten, H., Staman, L., & Visscher, A. (2013). Leerachterstanden van vertraagde leerlingen op normaalvorderende leeftijdsgenoten. *Pedagogische Studiën*, 90, 45-57.
- Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Maslowski, R., Deunk, M., Kuijk, M. van, & Bijlsma, H. (2015). *Adaptief onderwijsbeleid: Een verkenning onder besturen en scholen naar de mogelijkheden voor het voeren van een adaptief onderwijsbeleid*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- May, H., Boe, E.E., & Boruch, R.F. (2003). *The ecological fallacy in comparative and international education research: Discovering more from TIMSS through multilevel modeling*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Center for Research and Evaluation in Social Policy.
- McClarty, K.L. (2015). Life in the fast lane: Effects of early grade acceleration on high school and college outcomes. *Gifted Child Quarterly*, 59(1), 3-13.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special needs education in Europe. Thematic publication*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.



- Meijer, C.J.W. (Ed.) (2003). *Inclusive education and effective classroom practices*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijnen, G.W. (1977). *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijnen, G.W. (2013a). Opstaan tegen zittenblijven: om moe van te worden. *Pedagogische Studiën*, 90, 89-95.
- Meijnen, G.W. (2013b). Onderwijsvernieuwing tussen droom en daad. *Pedagogische Studiën*, 90, 69-73.
- Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology, Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Vernieuwing van de zorgstructuren in het funderend onderwijs*. Den Haag: Auteur.
- Minne, B., Rensman, M., Vroomen, B., & Webbink, D. (2007). *Excellence for productivity*. Den Haag: CPB.
- Mönks, F.J., & Span, P. (red.) (1985). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Mönks, F.J., & Ypenburg, I.H. (1987). Hoogbegaafde kinderen op de basisschool. *School*, 15(3), 31-45.
- Mooij, T. (1979). *Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het lbo, mavo, havo en vwo*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Mooij, T. (1987). *Interactional multi-level investigation into pupil behaviour, achievement, competence, and orientation in educational situations*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Mooij, T. (1990). Effecten van computerprogramma's op ontwikkeling in leesprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15(5), 285-300.
- Mooij, T. (1991a). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (red.) (1991b). *Onderwijs aan hoogbegaafde kinderen*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (1992). Predicting (under)achievement of gifted children. *European Journal for High Ability*, 3, 59-74.
- Mooij, T. (1994). Begaafd in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen (1). *Het Jonge Kind*, 22, 102-106.
- Mooij, T. (2000). Screening children's entry characteristics in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 165, 23-40.
- Mooij, T. (2007). Design of educational and ICT conditions to integrate differences in learning: contextual learning theory and a first transformation step in early education. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1499-1530.
- Mooij, T. (2010). Schoolontwikkeling en optimalisering van leerprocessen. In J.R.M. Gerris, J.W. Veerman, & A. Tellings (red.), *Jeugd- en gezinsbeleid vanuit pedagogisch perspectief. Deel 2: Uitgewerkte beleidsthema's* (pp. 249-269). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mooij, T. (2013a). Designing education and learning for cognitively gifted pupils in preschool and primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 597-613.
- Mooij, T. (2013b). Cognitief hoogbegaafde leerlingen en 'Optimaliserend Onderwijs'. In H. Brouwers (Ed.), *Het recht van het kind te zijn zoals het is* (pp. 111-134). Gorinchem: Narratio.
- Mooij, T. (2016). 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 459-483.
- Mooij, T., & Berkel, J. van (1989). Een handelingsplan voor hoogbegaafde kinderen. In J. Beemster, W. van de Grift, J. Jacobs, B. de Koning, & L. Schrijver-Witteveen (red.), *In de klas. Praktijkboek voor effectief onderwijs* (pp. A02-1 – A02-10). Alphen aan den Rijn: Samsom.

- Mooij, T., & Driessen, G. (2008). Differential ability and attainment in language and arithmetic of Dutch primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 491-506.
- Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. Advies*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Mooij, T., Haverkort, J., & Kleijne, J. de (2013). *Pedagogisch-didactische, organisatorische en ICT-vereisten ter optimalisering van Integrale Kind Centra: Verslag van een vooronderzoek*. Nijmegen: Stichting Conexus & Radboud Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen; Oosterhout: Stichting Delta-onderwijs; Geldermalsen: Stichting Fluvium.
- Mooij, T., Roeleveld, J., Fettelaar, D., & Ledoux, G. (2012). Kwaliteitsbeoordeling van scholen primair onderwijs: Het correctiemodel van de inspectie vergeleken met alternatieve modellen. *Pedagogische Studiën*, 89(5), 272-287.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 597-616.
- Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het Onderwijsvoorrrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Nijhof, W.J. (1981). *Interne differentiatie als een innovatie*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Nuy, M.J.G. (1981). *Interne differentiatie. Over het ontwerpen van geïndividualiseerde onderwijsarrangementen*. Dissertatie. Katholieke Hogeschool Tilburg, Tilburg.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future. Review of national policies for education*. Paris: OECD Publishing.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: Dutton.
- Peschar, J.L. (2005). *Over samenhang gesproken. Kanttekeningen bij onderzoek naar ongelijkheid en sociale cohesie in de onderwijssociologie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Opgehaald 1 maart 2016, van <http://onsonderwijs2032.nl/>
- Ploeg, P. van der (2014). Het Dalton Plan in Nederland en de 'grammar of schooling'. *Pedagogische Studiën*, 91, 234-249.
- Reezigt, G., Swanborn, M., & Vreeburg, B. (2013). Verschillen tussen scholen op het gebied van zittenblijven. *Pedagogische Studiën*, 90, 31-44.
- Reints, A., & Span, P. (red.) (1986). *Differentiatie in het onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Robinson, N.M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S.G. Assouline, & M.U.M. Gross (Eds.), *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students* (Volume II, pp. 59-67). Iowa City, IA: The University of Iowa, International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Roeleveld, J., Driessen, G., Ledoux, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). *Doelgroep leerlingen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Scheerens, J., & Creemers, B.P.M. (1999). Review and prospects of educational effectiveness research in the Netherlands. In R.J. Bosker, B.P.M. Creemers, & S. Stringfield (Eds.), *Enhancing educational excellence, equity and efficiency* (pp. 197-222). Dordrecht: Kluwer.
- Schildkamp, K., Heitink, M., Kleij, F. van der, Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing. Een praktische review*. Enschede: Universiteit Twente.
- Sins, P.H.M., & Zee, S. van der (2015). De toegevoegde waarde van traditioneel vernieuwingsonderwijs: een studie naar de verschillen in cognitieve en niet-cognitieve opbrengsten tussen

- daltonscholen en traditionele scholen voor primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 92, 254-273.
- Slavenburg, J.H. (red.) (1978). *Het project Onderwijs en Sociaal Milieu*. Tilburg: Zwijssen.
- Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D., & Vleuten, C. van der (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Opgehaald op 12 oktober 2014, van <http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Toetsen+met+leerwaarde+Dominique+Sluijsmans+ea.pdf>
- Smeets, E.F.L., & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Span, P. (1988). Onderpresteren op school door hoogbegaafde leerlingen. Een 'geval'. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 121-129.
- Terwel, J., Herfs, P., Perrenet, J., & Ploeg, D. van der (1988). *Ontwerpen van adaptief onderwijs*. Utrecht: Rijksuniversiteit, Afdeling onderwijsonderzoek.
- Tesser, P.T.M. (1986). *Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- US Department of Health, Education and Welfare (1973). *Positive approaches to dropout prevention*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Vasterman, J. (2015, 8 september). 'School wil moeilijk kind niet'. Interview. *NRC Handelsblad*, p. 10-11.
- Vasterman, J. (2016, 7 juni). Taalles voor jonge kinderen blijkt dus wel degelijk te werken. Interview met Paul Leseman. *NRC Handelsblad*, p. 7.
- Veen, A., Karssen, M., Daalen, M. van, Roeleveld, J., Triesscheijn, B., & Elshof, D. (2013). *De aansluiting tussen voor- en vroegschoolse educatie en tussen vroegschoolse educatie en groep 3*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Verhulst, J., Hendriks, P., & Manders, R. (1995). *Het studiehuis in vijf Daltonscholen*. Utrecht: Stichting Dalton Nederland/Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
- Vries, A.M. de (1986). Differentiatie op middenscholen. In A. Reints & P. Span (red.), *Differentiatie in het onderwijs* (pp. 117-130). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vuuren, D. van, & Wiel, K. van der (2015). *Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Wijnstra, J., Ouwens, M., & Béguin, A. (2003). *De toegevoegde waarde van de basisschool*. Arnhem: Citogroep.
- Woud, L. van der, & Beliaeva, T. (2015). *Rapportage onderzoek passend onderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.

## Over de auteur

**Prof. dr. Ton Mooij** (1948) is tot medio 2016 bijzonder hoogleraar aan de Open Universiteit Nederland (Welten Instituut). Tevens is hij voormalig sectorhoofd en senior onderzoeker aan de Radboud Universiteit (Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen).

E-mail: [ajmoo2@kpnmail.nl](mailto:ajmoo2@kpnmail.nl); [t.mooij@its.ru.nl](mailto:t.mooij@its.ru.nl); [ton.mooij@ou.nl](mailto:ton.mooij@ou.nl)

